EVALUER QUOI ?



La mode est décidément à l'évaluation : évaluation en français et en calcul à l'école primaire, projet d'évaluation personnalisée de tous les élèves entrant en classe de seconde, etc. Jusqu'à présent on parlait d'examens et de notes, maintenant on ne note plus, on évalue. Vaste programme ! Mais s'est-on vraiment interrogé sur les moyens ? Ce sera l'objet de ce billet qui bien entendu ne traitera que de l'évaluation en langues.

Les professeurs de langues font usage de toute une panoplie d'exercices destinée à mesurer la compétence de leurs élèves ou étudiants dans tel ou tel secteur de la langue étudiée. Cela va de l'interrogation écrite sur les verbes irréguliers jusqu'à la version et au thème d'agrégation en passant par le thème grammatical ou les QCM. Dans une enquête récente sur l'évaluation, on demandait aux professeurs de spécifier "le système de mesure qu'ils utilisaient pour déterminer le niveau linguistique de leurs étudiants". La question qui vient aussitôt à l'esprit devant cette formulation en somme tout à fait normale est la suivante : Y a-t-il des choses MESURABLES dans le savoir linguistique relatif à une L 2 ? La réponse est oui, mais seulement pour un certain type de savoir. Par exemple tout ce qui ressortit à **la grammaire factuelle** d'une langue (déclinaisons, conjugaisons, formes irrégulières léguées par l'histoire), autrement dit le savoir qui est mémorisable, qui peut et doit être stocké en mémoire. Il en va de même pour les expressions figées (formules de politesse, etc.) ou idiomatiques ainsi que pour le lexique spécialisé (médecine, informatique, etc.). Là où commencent les problèmes, c'est lorsqu'on aborde des points fondamentaux de grammaire, ceux qui exigent **un calcul** plutôt qu'un simple effort mémoriel. Par exemple, comment pourrait-on mémoriser l'emploi approprié du marqueur *be+ing*, l'aspect en polonais, russe ou arabe, la place de *nicht* dans l'énoncé allemand, le choix entre l'indicatif et le subjonctif en français ou entre les quatre négateurs possibles de l'arabe ?

La question qui se pose - que tout le monde se pose - est toute simple : **comment peut-on atteindre ce que sait un apprenant de langue à telle ou telle étape de apprentissage** ? A quoi vient s'ajouter une question subsidiaire : à supposer que la chose soit possible, quelle est la valeur des réponses fournies par l'évalué ? La réponse à la première question est loin d'être simple : il s'agit en effet d'un problème que les théoriciens de la linguistique connaissent bien puisque eux aussi tentent d'atteindre la génératrice responsable des énoncés produits par tout un chacun. Au fond, c'est tout le problème de la faisabilité de la grammaire qui se trouve posé ici : étant donné que l'on ne dispose que du **produit fini** de l'activité langagière (l'ERGON de Humboldt), comment remonter à la source pour déterminer le savoir qui a présidé à la construction de ces énoncés, la grammaire qui a permis leur émergence (l'ENERGEIA de Humboldt) ? Or, on sait qu'il n'existe **aucun accès direct** à ce type de compétence au sens chomskien du terme. En linguistique, on avancera donc **des modèles de fonctionnement** qui seront généralement très éloignés des produits concrets que sont les énoncés : que l'on songe par exemple au mécanisme de l'article tel que le voit Guillaume, aux règles de génération dans les premiers modèles de Chomsky ou au vecteur "saisie rhématique → saisie thématique" du modèle métaopérationnel.

Que fait le professeur de langues pour atteindre le savoir de ses étudiants ? Il va fabriquer des tests qui vont comporter un échantillon des points de langue jugés importants. Par exemple en anglais, il pourra sonder l'apprenant sur :

- l'emploi du présent d'habitude,
- la forme progressive *(be+ing)*,
- la forme fréquentative *(will/would)*,
- le choix entre l'infinitif nu, l'infinitif complet et le gérondif (V1 ø V2, V1 to V2, V1 V2-ing).

Le sondé ne peut répondre autre chose que ce qu'on lui aura appris. En d'autres termes, **le test va évaluer ce qui aura été enseigné**. Il sera donc la projection (le miroir) du modèle de fonctionnement implicite propre au sondeur (du fonctionnement de la grammaire anglaise dans le cas qui nous occupe). Or, tous les quatre points testés sont **des artefacts** mis en cause par la recherche en grammaire anglaise des trente dernières années ! Que vaudra dans ce cas l'évaluation ?

L'honnêteté intellectuelle exige donc que l'évaluation soit également appliquée aux instruments liés à l'enseignement et à l'apprentissage : les manuels, les grammaires, les types d'exercices, etc. - faute de quoi on évaluera des artefacts, des pseudo-savoirs disparates absolument étrangers à la grammaire de la L2 en question. On sait maintenant que les pseudo-règles avancées peuvent en fait... empêcher l'apprentissage en engageant l'apprenant sur de fausses pistes et en multipliant les cas d'espèce (quel est le statut des fameux équivalents des modaux : HAVE TO, OUGHT TO ou USED TO ? ou celui d'une étiquette comme **prétérit modal** ? D'où vient le *To* de : she was made **to cry** alors que l'actif est : He made her **cry** ? autant d'exemples de l'échec des pratiques stéréotypées que l'on ne connait que trop bien). A la question centrale : les règles de ce type de grammaire SONT-ELLES APPRENABLES ? on est forcé de répondre par la négative. Les grammaires dites descriptives peuvent donner des informations utiles relevant de ce que nous avons appelé plus haut **grammaire factuelle** mais elles ne peuvent prétendre être opératoires pour la bonne raison qu'elles n'atteignent pas l'amont de l'énoncé, puisqu'à aucun moment, prisonnières de la linéarité qu'elles sont sans le savoir, elles ne posent le problème de la genèse de l'énoncé. Elles prouvent par leur impuissance qu'il est vain de vouloir expliquer le discours par le discours, le sens par le sens : fondées sur une assignation directe du sens (telle forme grammaticale a tel sens : par exemple un énoncé comme **she is always quarrelling with her husband** exprime l'irritation ; d'autres exprimeront la durée, l'accusation que sais-je encore) elles font sans s'en rendre compte l'impasse sur la grammaire ! Comment évaluer un savoir linguistique avec des grammaires qui multiplient les règles et les sous-règles et qui inventent des exceptions à plaisir (voir les exceptions incontournables dès qu'on a privilégié une valeur dans un domaine donné : si la valeur centrale attribuée à la forme du présent "dit simple" est l'expression de l'habitude alors on ne pourra faire autrement que de placer les énoncés performatifs, ceux du camelot ou du prestidigitateur, ou encore du reporter sportif, sans parler des légendes de photos dans les journaux, dans la cohorte des exceptions ! Il en va de même des verbes soi-disant rebelles à "la forme progressive" etc., etc.).

Une évaluation authentique doit s'appuyer sur la recherche, donc sur ce que j'appellerai une GRAMMAIRE RÉUSSIE de la langue en cause - grammaire qui se caractérisera par un pouvoir à la fois explicatif et prédicatif. Une grammaire réussie est en mesure d'apporter la PREUVE de l'adéquation des règles et des principes qu'elle avance, des mécanismes abstraits qu'elle met en œuvre. Pour évaluer les yeux ouverts, en sachant ce que l'on fait, il faut une connaissance de ces mécanismes profonds et, par conséquent, il est indispensable de se doter des instruments conceptuels nécessaires. Un exemple simple suffira pour illustrer ce point :

L'énoncé anglais **Somebody has been eating my porridge** ! a été analysé pratiquement dans toutes les grammaires de l'anglais. Les grammaires classiques insistent toutes sur l'inachèvement de l'action et soulignent qu'il y a "le progressif" du fait QU'IL RESTE DU PORRIDGE DANS LE BOL (ce qui soit dit en passant montre une belle confusion entre grammaire et extra-linguistique !). Or, l'explication grammaticale est tout autre : dans l'énoncé cité ci-dessus, **je peux dire** que QUELQU'UN A TOUCHÉ À MON PORRIDGE non pas parce qu'il en reste, qu'on n'aurait pas mangé la totalité, mais parce qu'il en manque ! C'est l'observation de ce manque qui a provoqué la réaction verbale que nous discutions. C'est d'ailleurs une explication qui vaut pour tous les cas de ce type : **you have been eating eggs** n'est possible que parce que j'ai (par exemple) remarqué que vous aviez de l'œuf sur votre cravate ! Parler dans ces conditions "d'action inachevée" est complètement hors du sujet. Il n'empêche que la quasi-totalité des manuels continuent de proposer ce genre de solution et ce, sans tenir le moindre compte des montagnes de thèses et d'articles des chercheurs en grammaire anglaise. Cet immobilisme obstiné a bien sûr des racines multiples dont la principale est sans doute la conviction intime que si la chimie ou la physique peuvent évoluer, la grammaire, elle, est donnée une fois pour toutes (à moins que ce ne soit tout bêtement **la peur de l'innovation** qu'a si bien analysée Roland Moreno dans sa "Théorie du Bordel Ambiant").

Mais revenons à l'énoncé des *Goldilocks and The Three Bears*. A supposer que l'on veuille faire produire un énoncé de ce type par le sondé, comment s'y prendra-t-on ? Quelle question ou test artefactuel faudra-t-il inventer pour amener le testé à fabriquer la suite en question ? On voit qu'il ne suffit pas de savoir COMMENT on évalue mais encore CE QU'IL Y A À ÉVALUER. Et pour pouvoir le faire, il faut disposer d'un modèle de fonctionnement adéquat (le meilleur possible) et d'outils d'analyse adéquats. Le fait que certains traînent les pieds provient d'une sous-évaluation grave des principes régissant le fonctionnement des langues humaines - à commencer par la L1, la langue maternelle.

L'évaluation, on vient de le voir, pose des problèmes fondamentaux. Tout comme l'enseignement de L2 auquel elle est intimement liée, elle peut n'être, si on n'y prend garde, qu'un colin-maillard stérile et décevant. La seule bouée de sauvetage est ici un esprit critique toujours en éveil et un recours à la recherche. L'alternative, c'est la poursuite aveugle de pratiques dépassées, à l'instar de la fausse monnaie qui avait cours à EREWHON.

Henri Adamczewski